

CAP.I PROBLEME ADMINISTRATIVE ȘI DE ORGANIZARE

I.1. CONDIȚIILE DE STUDIU

Un prim aspect negativ al acestei școli constă în lipsa infrastructurii sau supraaglomerarea cu studenți. Cursurile sunt ținute în săli subdimensionate. O serie are aproximativ 150 de studenți, iar ambele au aproximativ 300, iar în facultate, sălile cu cele mai multe locuri sunt amfiteatrul (214 locuri) și sala frescelor (211 locuri) unde de obicei se fac cursuri cu ambele serii, iar în T2 (120 locuri), C (98 locuri), A4 (104 locuri) se fac cursuri cu câte o serie. După cum se poate vedea, în sălile mari sunt deficiențe de 86 de locuri, iar în sălile mici de 30 de locuri. Aglomerația este cu atât mai mare atunci când la aceste cursuri trebuie să participe și restanțierii.

Deficitul de locuri și supraaglomerarea devin chiar un inconvenient la seminariile cu lucrări, unde studenții nu au loc să își desfășoare activitatea ce se notează la sfârșit. În acest caz considerăm că nu se respectă obligațiile contractuale ale Universității, potrivit cărora ar trebui să se asigure o „bună desfășurare a procesului de învățământ, săli de curs și seminarii, laboratoare și ateliere, accesul la diferite facilități de care beneficiază studenții înmatriculați la UAUIM”(extras din contract).

Numărul de studenți este dat numai de nevoia de expansiune și de dorința de a atrage cât mai mulți candidați, fără a se lua în considerare infrastructura școlii, posibilitatea de a asigura tuturor condiții decente de studiu sau dacă piața internă are nevoie de atât de mulți arhitecți.

I.2. PROGRAMUL SUPRAAGLOMERAT

Consultând orarul se poate vedea că programul este unul extrem de încărcat, fiind programate chiar și 10 - 12 ore de cursuri sau ateliere, iar în cazul zilelor cu 10 ore, împreună cu ferestrele între cursuri, se creează practic tot un program de 12 ore.

Ferestrele între cursuri (care câteodată sunt chiar și de 4 ore) reprezintă un inconvenient și un timp pierdut în condițiile în care orarul nu este gândit cu o pauză de masă și școala nu are o cantină.

Pe deasupra și modul de calcul al creditelor este unul incoerent și nu ține cont de timpul efectiv pe care studentul este nevoit să îl acorde fiecărui curs în parte. Cursuri cu un număr total de 28 de ore pe semestru prezintă variațiuni de 1, 2 sau 3 credite. Iar la educație fizică, care se face în primii 2 ani, nu este niciun credit acordat. Această situație relevă lipsa luării în calcul a unei discipline în conceperea programului, care ajunge să fie o înghesuială maximă de discipline ce își pierde coerența practică.

Această aglomerare anulează complet procesul pedagogic prin suprasolicitarea studentului, ducând la un randament scăzut, studentul fiind obosit și în ziua următoare, și oricum nu este timp să se ocupe serios de fiecare disciplină în parte.

I.3. MATERIALUL DIDACTIC

Problema privind cursurile tipărite este lipsa de actualitate a acestora, sau chiar lipsa lor. În consecință, studenții nu au acces la informații pentru studiul individual.

Pornim de la premiza că în învățământul centrat pe student, accentul se pune pe învățare, nu pe predare, iar cursurile ar trebui să fie interactive, conținând tehnici noi pentru a-l ajuta să învețe. Nu credem că scopul frecventării unui curs ar trebui să fie scrierea după dictare, pentru a avea acces la informații, fiind o metodă inefficientă care nu dezvoltă capacități ci conduce la regres intelectual.

Foarte puțini profesori au binevoit să facă la materia lor cursuri cu problematice actuale în domeniu.

Există situații la anumite materii, precum „Materiale de construcție”, unde se prezintă materiale ce nu se mai fabrică, fiind un curs din anii '80. Un alt exemplu este cursul de finisaje, în cadrul căruia înșiși asistenții de seminar ne indică documentația pe internet, evidențiindu-se faptul că obligația unui profesor de a oferi suportul didactic necesar a fost înlocuită cu îndatorirea suplimentară a studentului de a-și căuta informațiile pe internet.

Biblioteca deține un număr limitat de cursuri tipărite, nefiind suficiente pentru toți studenții. Primii veniți sunt cei care au acces la ele, ceilalți fiind nevoiți să facă fotocopierile cursurilor, ducând astfel la o inegalitate de șanse. Totodată, nici cursuri în format electronic nu se găsesc pe site-ul facultății la toate materiile.

Starea cursurilor desuete și îndoielnice sunt dovada că accesul la un învățământ de calitate este periclitat.

I.4. PROBLEMA AFIȘĂRII NOTELOR

O altă problemă este cea a organizării și comunicării cu studenții care vizează afișarea notelor, a informațiilor cu privire la datele de predare și a anunțurilor oficiale, fiind cauzată cu precădere de lipsa de gestiune și organizare a avizierelor, cât și de lipsa unei pagini de internet cu rubrica „note și informații”.

În UAUIM avizierele cu note sunt într-o stare deplorabilă, deoarece acestea nu sunt structurate pe ani, materii sau nu urmăresc niciun fel de organizare care să faciliteze o informare rapidă. Mai mult, avizierele sunt supraaglomerate de liste, întrucât sunt și hârtii din anul precedent. Totodată, lipsa unui avizier general constituie o problemă, deoarece studentul trebuie să meargă la catedra fiecărui departament pentru a afla notele, pierzând foarte mult timp.

Soluția ar fi înființarea unor panouri pentru fiecare an ce ar facilita accesul rapid la note. De asemenea, o rubrică actualizată în timp real (pe actuala pagină web a facultății) ce ar cuprinde notele, orarul, toate datele de predări și anunțurile importante legate de burse, date limită de plată a restanțelor și a taxei de studiu, ar îmbunătăți semnificativ situația.

Nu în ultimul rând, notele se afișează cu întârzieri mari. Sunt situații absurde când notele din seminar se comunică, chiar și după susținerea examenului, cu toate că nota din seminar contează la posibilitatea de a da sau nu examenul.

CAP.II PROBLEME EDUCAȚIONALE

II.1. PLANUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Având în vedere că la nivelul școlii nu există un document care să precizeze profilul arhitectului vizat, care să fundamenteze opțiunile arhitecturale și pedagogice, planul de învățământ nu are un fundament coerent. De aici rezultă un amalgam de materii fără prea mare legătură între ele și fără vreo finalitate practică.

În afară de incoerența planului de învățământ, se pot remarca și anacronisme la unele materii rămase chiar din anii '80, în care informațiile furnizate și problematicile puse sunt depășite, acest lucru fiind evident din vechimea cursurilor tipărite (majoritatea sunt mai vechi de 20 de ani, conținând chiar și fraze „amuzante” ca: „partidul nostru are grijă de păduri”).

Materiile sunt înghesuite fără niciun fel de triere sau analiză prin care să se stabilească importanța și utilitatea lor. Nu se ține cont de aglomerarea excesivă a planului de învățământ și nu există un control al conținutului didactic al fiecărei materii. Chiar dacă există o programă la fiecare materie, nimeni nu verifică dacă profesorul o respectă sau dacă din structura cursului studentul chiar dobândește sau dezvoltă competențele și aptitudinile specificate în programă.

ANALIZA UNOR MATERII DIN PLANUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT:

II.1.1. PROIECTAREA (ATELIERUL)

Atelierul este cea mai importantă materie a învățământului de arhitectură, acordându-i-se mai mult de o treime din numărul anual de credite.

Proiectarea își asumă „cel puțin la nivel declarativ” rolul de sinteză a tuturor celorlalte discipline și este unanim acceptat că atelierul este locul în care „se învață arhitectura”, restul disciplinelor susținând doar teoretic activitatea de la atelier.

Pentru orele de atelier fiecare an de studiu se împarte în 12 grupe sau ateliere (aproximativ 30 de studenți), fiecare grupă având un profesor șef de atelier și doi asistenți.

Neexistând o viziune generală în ceea ce privește conținutul învățământului de arhitectură, consemnată la nivel formal sau printr-un document, în ceea ce privește atelierele, acesta este lăsat la libera alegere a fiecărui profesor de atelier în parte, care de multe ori are opinii contradictorii față de ceea ce se învață la alte ateliere sau la cursuri. Mai mult decât atât, îndrumarea profesorului este caracterizată printr-un subiectivism accentuat, axându-se mai mult pe păreri și opinii de gust sau pe impunerea unor soluții, atunci când se lovesc de incapacitatea de convingere și de prezentare a unui proces logic satisfăcător.

Neînțelegeri cu privire la ce ar trebui învățați studenții apar și între profesori și asistenți în cadrul orelor de atelier, când apar păreri și viziuni diferite asupra arhitecturii, acest lucru creând o arie și mai mare de confuzie. De asemenea, relațiile pedagogice dintre diferitele grade didactice (profesor, conferențiar, șef de lucrări / lector, asistent, preparator) nu sunt reglementate pedagogic (ce atribuții au fiecare dintre ei și cine

verifică îndeplinirea respectivelor atribuții?), având practic de-a face cu o structură ierarhizată doar din rațiuni manageriale și de grad academic.

Situația este paradoxală: un asistent face aceleași lucruri la atelier (are aceeași activitate pedagogică) ca și un lector, conferențiar sau chiar profesor (îndrumă lucrul studenților, notează proiecte, schițe, concepe teme etc.), însă are un statut managerial și administrativ complet diferit.

Atît timp cît profesorii au convingeri și moduri diferite de a înțelege arhitectura în general și învățarea proiectării în special, vor apărea divergențe în interpretarea temei și a rezultatelor (mai ales că profesorul-arhitect are dificultăți în a-și depăși individualismul). Iar consecința este confuzia studenților privitoare la modul de îndrumare și de apreciere a proiectelor lor.

În forma actuală, predarea arhitecturii nu permite coexistența constructivă a diversității.

a. Desfășurarea atelierului

Forma de organizare a atelierelor întreține un mod de predare care ar funcționa bine cu puțini studenți (discuție individuală pe proiect), dar se aplică la un număr foarte mare, ceea ce face ca atelierelor să fie supraaglomerate. La un atelier de 4 sau 6 ore, cu 25-30 de studenți, teoretic se ajunge la o discuție de 10 sau 14 minute cu fiecare student. Mai mult, prezența ține cont de realizarea unei discuții cu profesorul sau a unei corecturi, nu doar simpla prezentare la atelier, iar acest lucru înseamnă că ultimii studenți trebuie să aștepte și câte 4 ore sau mai mult (pentru că de obicei nu se acordă doar 10 - 14 minute fiecărui student, ci mult mai mult), iar după atîra așteptare cu ei se face o corectură în grabă, sau deloc.

Discuțiile cu studenții devin foarte repetitive, reluându-se aceeași informație de mai multe ori la fiecare student în parte, ceea ce consumă timpul degeaba, fără a se face discuții de grup sau corecturi de grup.

La un atelier există un profesor și doi asistenți care fac de obicei corectura sau discuția împreună. Chiar dacă ar face separat, tot ar implica un minimum de două ore de așteptare. Pe deasupra, se poate sublinia și un absentism evident din partea unor profesori și asistenți, fără a exista în schimb nicio modalitate de sancționare a acestora.

Un alt caz ce creează un obstacol în procesul pedagogic este cel al proiectelor scurte, desfășurate de obicei la începutul semestrului. Acestea sunt mult mai complexe și necesită mult mai mult timp decât le este alocat, mai ales că au aceleași cerințe ca proiectele mari (număr de planșe și redactare). Astfel devine un proiect maraton în care nu este timp pentru a putea gândi și interoga problema (reflectare, experimentare, explorare) devenind mai mult un proiect care trebuie făcut, decât un demers prin care se dezvoltă gândirea.

Numărul studenților este mult prea mare pentru a avea din partea profesorilor un adevărat interes pentru buna formare a lor. Atelierul este o mare așteptare pentru corectură, care durează mai mult decât corectura. Ni se spune că trebuie să fim atenți și la corecturile celorlalți pentru a ne folosi de unele informații în proiectele noastre, însă din păcate, profesorii nu reușesc să atragă atenția studenților, deoarece corecturile devin foarte personale, de tipul: "pune baia aici, mută peretele mai la stînga". Acest mod de predare care oferă soluții și nu procese logice de deducție a soluției nu indică existența unei

metode sau a unui raționament pe care trebuie să îl înțelegem sau să ni-l însușim, implicând ghicirea din partea studentului a gustului și preferințelor profesorului.

b. Jurizarea.

Lipsa unei coerențe în actul pedagogic se vede cel mai bine în momentul jurizării proiectelor de atelier. Jurizarea se face în cadrul unei comisii de câte trei profesori unde studentul își prezintă proiectul. Aici apar neînțelegeri între profesori cu privire la modul de abordare și îndrumare a studentului în cadrul atelierului. Mulți dintre profesori nu acceptă și nu sunt deschiși către viziunea diferită a colegilor de la alte ateliere, ceea ce duce la contradicții, iar disputele între profesori se transpun în ignorarea sau negarea oricăror soluții oferite de studenții de la celălalt/celelalte ateliere. Putem spune fără a exagera că de la doi profesori diferiți reies trei idei diferite. Aceste neînțelegeri și contradicții se răsfrâng asupra studentului.

În afara divergențelor, jurierea este periclitată și de remarcile și opiniile profesorilor câteodată foarte puerile ca: ”nu-mi plac fațadele” și care se bazează foarte mult pe gusturi personale, fiind apreciate, de multe ori, mai mult calitatea grafică a planșelor și cantitatea de muncă în locul calității proiectului în sine.

În cazul de față, jurizarea se transformă într-o judecată fără criterii și un act formal fără substanță, din care studentul nu înțelege mai nimic și iese nemulțumit mai ales că „nu înțelege de ce nu a ajuns la un rezultat foarte bun din moment ce a făcut tot ceea ce i-a spus profesorul la atelier”. Cele 3 note care rezultă din jurizarea comisiilor câteodată au diferențe foarte mari de punctaj între ele (chiar și de 4 puncte), iar în ultima vreme, notele acordate de fiecare profesor din comisie nu se mai afișează, ci doar media lor, ceea ce denotă o lipsă de transparență.

Pe lângă proiectele care sunt jurizate de către comisii, mai sunt și proiectele care sunt jurizate numai în cadrul atelierului. Rezultatele notării duc la o comparație a atelierelor între ele și se poate observa cu ușurință că sunt unele ateliere la care se dau note mari, iar altele la care se dau note mici, existând discrepanțe foarte mari între calitatea proiectelor și notarea lor de la atelier la atelier. Se observă foarte clar că nu există un sistem unitar de notare (ceea ce este puțin incorect având în vedere că departajarea la taxă și buget se face în funcție de media notelor).

c. Teme și cerințe incerte

Începând cu anul II, în unele cazuri, tema de proiectare se schimbă după ce proiectul a început de ceva vreme. Mai ales la proiectele scurte, unde pe la jumătatea demersului profesorii își dau seama că nu este timp pentru a îndeplini toate cerințele, simplificând tema.

Studenții observă greșeli și neconcordanțe în temă, care sunt rezolvate într-un mod arbitrar la fiecare atelier. Temele sunt interpretate în moduri diferite de la un atelier la altul, iar lucrurile de care să se țină cont cad la latitudinea fiecărui profesor în parte, conducând la neînțelegeri în etapa jurizării.

Alegerea temelor este foarte importantă pentru stabilirea scopului și mijloacelor învățării. De aceea, credem că temele ar trebui alese în așa fel încât să reflecte probleme reale, contextuale, de actualitate.

Temele sunt concepute de către un profesor sau atelier fără a se avea în vedere o discuție la nivel de an pentru a nu mai exista la atelier critici asupra temelor din partea

altor profesori. În consecință, studentul înțelege că tema mai mult îl încurcă decât îl îndrumă (din această bulversare se demonstrează că nu se știe de la început exact ce se cere de la noi). Lipsa documentației necesare complete (PLANURI CAD, poze sit, documentații istorice, context, prezentare premizelor, regulament urban real), de multe ori cu cerințe care se schimbă pe parcurs, pentru că cele actuale nu se pot realiza (ni se cer formate de hârtie ca suport pentru desene care la scara cerută nu încap pe hârtie) sunt minusuri ale temelor.

Modul de abordare al proiectelor este unul superficial. Nu se învață nimic înainte despre program sau legislație, mai ales la proiecte complexe ca hotel, stadion, bibliotecă, grădiniță, tema prezentând date generale și succinte despre programul în cauză, ceea ce nu este suficient pentru stabilirea unor direcții sau măcar prezentarea unei idei de ansamblu a ceea ce înseamnă cu adevărat proiectarea unui program mai complex.

O altă problemă a temelor este și inexistența proiectelor de renovare, restaurare, reconversie, intervenții pe clădiri deja existente, reamenajarea spațiilor existente, ceea ce duce la o pregătire precară a arhitectului. Studentul este învățat să construiască doar de la 0, iar o parte importantă a viitoarei lui meserii nu este deloc abordată. Necorelarea de orice fel a temelor cu realitatea este mult mai prezentă la anii mari (IV-VI) unde proiectele devin foarte mari și complexe ca: stadioane, clădiri de birouri, hoteluri, cu o abordare superficială din moment ce în realitate, la aceste programe lucrează echipe întregi de arhitecți. Aceste proiecte imense, care sunt realizate doar la scară de idee, fără să se abordeze și probleme de detalieri, sau o proiectare înglobată și a finisajelor (pentru că nu este timp ca un student să realizeze într-un semestru ceea ce mai mulți arhitecți realizează într-un timp îndelungat), nu sunt stăpânite pe deplin nici de profesori, rezultatul fiind unul derizoriu.

II.1.2. STUFO (studiul formei) anii I și II, ambele semestre

Studiul formei în anul I presupune învățarea unor tehnici de a desena, iar în anul II diferite teme de compoziție, unele dintre ele bazându-se tot pe desen, iar altele pe realizarea unor machete.

Prezentările temelor sunt axate numai pe exemple din anii trecuți fără să existe la această materie vreo bază teoretică, ceea ce denotă lipsa unui conținut al învățării. Nu se învață de fapt nimic, motiv pentru care studenții arată un interes redus față de materie, prin copierea planșelor pe geam sau alte metode pentru executarea lor într-un timp cât mai scurt.

Evaluarea este extrem de diferită de la un atelier la altul, nu există criterii calitative generale de apreciere, acest lucru este lăsat în seama gusturilor diferite ale profesorilor, care, de multe ori, apreciază doar din punct de vedere cantitativ, deoarece după cum am arătat mai sus nu există niciun fel de bază teoretică. Se fac aprecieri asupra compoziției fără a exista un manual cu reguli de compoziție, sau a se defini în prealabil acest termen.

Credem că este o materie cu un conținut depășit și inutil mai ales că din anul III nu se mai folosesc și nici nu se cer deloc tehnici de desen (învățate la STUFO) pentru redactarea proiectului, totul făcându-se pe calculator. Este o materie căreia i se acordă prea mult timp (2 ani de studiu - 28 ore/semestru cu 2 credite) având în vedere utilitatea competențelor dobândite.

Ar fi oportună, dacă nu eliminarea ei, comasarea într-un singur semestru a celor două materii (STUFO 1 și STUFO 2) sub forma unui atelier artistic. În ceea ce privește tehnicile de desen, acestea oricum se exersează și la proiectele de atelier din anii I și II unde redactarea lor se face de mână.

II.1.3. PERSPECTIVĂ anul II, semestrul 1

Dat fiind faptul că examenul de admitere constă cu precădere în capacitatea de a construi și desena o perspectivă (lucru învățat la meditații) este absurdă învățarea tehnicii de realizare a unei perspective după mai bine de un an de la intrarea în facultate.

Având în vedere ideea de învățământ de tip Bologna, în care materiile învățate ar trebuie să ne facă competitivi pe piața muncii, realizarea unei perspective construite și un desen laborios nu mai este de mult o competență a arhitectului actual. Nu se mai cere nicăieri acest lucru, pentru că acest mod de prezentare este inefficient, iar programele de randări pe PC dau rezultate mai bune și mai rapide, cu un efort mult mai scăzut.

Și în acest caz putem constata prezența unei materii depășite, curs și tehnică învechite, care nu se mai predă la nicio facultate din străinătate și care ar fi trebuit eliminată odată cu introducerea orelor de PC, de grafică 3D.

Coprezența acestor două discipline în cadrul aceleiași școli, așa cum funcționează ele în prezent, în afara faptului că aglomerează inutil programa, denotă cel puțin inadapabilitatea la schimbări fundamentale, în primul rând în practica de arhitectură, cât și în învățământul de specialitate. Principiile materiei "Perspectivă" ridicate la rang de argumente în apararea existenței acesteia în forma consacrată, pot fi translatate fără pierderi în domeniul modelării virtuale. Din abordarea modelării 3D în sensul dezvoltării unui bun simț în reprezentarea în perspectivă a unui subiect arhitectural, nu poate să rezulte decât un câștig în termeni de calitate și timp în pregătirea studentului arhitect.

Construcția perspectivei cu instrumentele tradiționale este inefficientă, fiindcă tehnica ei ajunge să primeze în fața expresivității, nejustificată și fără aplicabilitate în practica curentă de arhitectură. Continuitatea acestei discipline poate fi asigurată doar prin adaptarea ei la instrumentele de ultimă generație, astfel încât ea să nu devină un exercițiu formal în sine, ci să își aducă contribuția cuvenită la formarea studentului arhitect.

La fel ca STUFO, Perspectiva este o materie a cărei utilizare a fost înlocuită de multă vreme de tehnologie. Inutilitatea lor reiese din faptul că din anul III totul se face cu ajutorul computerului, cerându-se expres acest lucru. În anii mari nici nu se mai pune problema desenului de mână.

Prezentarea unei metode grafice de realizare a perspectivei poate fi comprimată în cursul de Geometrie descriptivă, iar realizarea unei perspective se poate face la un seminar al aceleiași materii (Geometrie descriptivă), întrucât seminariile de perspectivă constau doar în desena de mai multe ori a unor perspective printr-o metodă dată.

Este cel puțin o situație ciudată ca acestei materii să i se acorde 3 credite și 28 de ore constând în curs și seminar, iar modelării 3D, 2 credite și 14 ore.

II.1.4. MODELE MATEMATICE IN ARHITECTURĂ (matematică), anul I

Principalul obiectiv și conținut al acestei materii este proporția de aur. Pentru a învăța această formulă geometrică simplă este necesar numai un curs, nu tot semestrul. Acest principiu mai este acoperit și dezvoltat la cursurile de istoria arhitecturii și la cele de reprezentări geometrice, chestiunea proporțiilor și a raportului de aur fiind preluată în repetate rânduri în prezentarea și analiza operelor clasice de arhitectură în diferite ocazii.

Pe lângă proporția de aur, cursul presupune învățarea programului Maya (care nu credem că este în programă) rezultatul fiind unul superficial, venind ca o dublare a cursurilor de modelare 3D, materie făcută în afara laboratorului de informatică.

Este clar o materie inutilă care încarcă programa, conținutul ei fiind abordat în repetate rânduri la alte materii.

II.1.5. MATERIALE DE CONSTRUCȚII, anul I, semestrul 2

Această materie este formată din curs și seminar, unde seminarul este o dublare a cursului. Seminarul constă tot în predarea pasivă a unor informații și scrierea după dictare, făcută de această dată de mai mulți asistenți.

Este o materie cu un conținut foarte vechi și neadaptat. La seminar ni se prezintă materiale foarte vechi care nu se mai folosesc și nici nu se mai fabrică, iar cursul tipărit este din anii '80.

Adaptarea cursului se poate face prin colaborarea dintre școală și unele firme care produc sau comercializează materiale de construcții, care probabil s-ar arăta deschise în a-și prezenta propriile materiale, chiar dacă ar exista și puțină reclamă pe lângă.

II.1.6. FINISAJELE ȘI PROIECTELE TEHNICE

Finisaje 1, an III, semestrul 1;

Finisaje 2, an III, semestrul 2;

Proiect de tehnologie arhitecturală 1, an IV, semestrul 1;

Proiect de tehnologie arhitecturală 2, an IV, semestrul 2;

Proiect de tehnologie arhitecturală 3, an V, semestrul 1.

Finisajele se învață după cursuri mai vechi de 25 de ani, cu informații neactualizate. Cursurile conțin materiale și procedee care nu se mai găsesc pe piață, iar modalitățile noi de realizare a finisajelor așa cum sunt ele vândute de firmele de specialitate nu sunt prezente deloc în cursuri.

La Proiectul de tehnologie arhitecturală (1 și 2) nu există niciun fel de manual sau documentație dată din partea școlii, profesorii îndrumând studenții să se documenteze personal de pe internet, ceea ce nu este deloc un act pedagogic. De asemenea, din nou se pune accent prea mult pe munca studentului, care trebuie depusă în afara orelor de curs.

Ar fi recomandat un parteneriat cu firmele de specialitate pentru a avea mostre, exemple, informații și procedee actuale, chiar dacă ar implica reclamele sau publicitatea. Acest lucru nu ar fi un inconvenient, din moment ce școala nu a găsit posibilitatea de a face cursuri decente.

Atât seminarul de la finisaje cât și de la proiectul de tehnologie arhitecturală constau în aplicarea unor finisaje sau a normativelor pe proiectele de la atelier, într-un seminar separat de atelier, cu toate că atelierul ar trebui să fie o sinteză a cursurilor. Separarea proiectării finisajelor de cea a proiectării în sine este un proces ilogic deoarece alegerea detaliilor de finisare sau adaptarea proiectului la normativ duce la modificarea substanțială a acestuia în cazul în care ele nu au fost gândite concomitent.

Această separare duce la aglomerarea programei, adăugându-se o materie care ar trebui integrată atelierului de proiectare. La atelier, discuția despre finisaje nu are o importanță deosebită și proiectele prezintă o lipsă de detaliere, ceea ce scade calitatea lor, iar studentul nu este învățat să proiecteze de la început luând în calcul și reglementările normativelor.

II.1.7. STRUCTURI

Statica formelor construite; an I, semestrul 1;
Rezistența materialelor; an I, semestrul 2;
Structuri simple din lemn și oțel; an II, semestrul 1;
Structuri din zidărie și beton armat; an II, semestrul 2;
Structuri 2; an III, semestrul 1;
Proiectarea structurilor de rezistență; an III, semestrul 2;
Inginerie structurală 1; an IV, semestrul 1;
Inginerie structurală 2; an IV, semestrul 2.

Structurile sunt predate de ingineri pentru ingineri, nefiind adaptate formării arhitectului, pline de noțiuni și fenomene abstracte care ignoră problema înțelegerii intuitive a comportamentului structurii unei construcții. La cursuri se predă în detaliu predimensionări de elemente structurale, stâlpi, fundații de armături, comportamentul structurilor la cutremur într-un mod abstract, doar din calcule și teorie (formule de calcul), însă în practică, predimensionările cad în sarcina inginerului. De asemenea, modul de concepere și proiectare al structurilor este complet ignorat.

Sub pretextul „formării unui limbaj comun între arhitect și inginer” se predă o materie de inginerie ale căror competențe dobândite, în practica de arhitect așa cum este ea reglementată în prezent, nu se permite folosirea lor. Un arhitect nu poate avea drept de semnătură pentru elemente structurale, cu toate că în școală se învață într-un mod excesiv calculul lor, ceea ce face conținutul acestor materii complet neaplicabil.

Seminariile la aceste materii sunt tratate superficial de către profesori, punându-se accentul numai pe calculul de probleme. De cele mai multe ori exercițiile la seminar se opresc la jumătate (“pentru că mai departe ne descurcăm noi, căci se face după aceleași principii”). Restul rămâne să continuăm noi acasă, ca de altfel la foarte multe alte seminarii.

Nici cursurile tipărite (la multe cursuri de structuri lipsesc) nu ne ajută în cazul în care am vrea să vedem exemple de probleme rezolvate, deoarece în niciun curs de structuri nu există modalități de rezolvare cu exemple. Cu toate acestea, unele examene constau cel puțin 50% în aplicații, iar altele numai în rezolvarea de probleme.

Cursul ar trebui să fie interactiv, utilizându-se tehnici noi, diagrame, cu exces de detaliere în explicații, pentru a facilita înțelegerea.

În ceea ce privește atelierul, unde s-ar presupune că ar trebui să aplicăm câte ceva din ceea ce am învățat la cursuri, aceste calcule sau orice fel de predimensionare învățată în prealabil la cursuri nu se aplică, cu atât mai puțin cu cât profesorii, datorită nefolosirii în practică a calculului de structuri, au uitat complet materia. În realitate, proiectarea, mai ales la programe de arhitectură complexe, se face în echipă cu inginerul structurist. O astfel de simulare ar avea un efect pozitiv asupra procesului învățării.

Faptul că structurile reprezintă o piedică pentru prea mulți studenți, (sunt sesiuni de restanțe la structuri în care niciun student nu promovează examenul) nu pune pe nimeni pe gânduri pentru o evaluare serioasă și profesionistă, în urma căreia să rezulte o metodă îmbunătățită de prezentare (cursuri tipărite interactive cu multe diagrame și cu exces de explicații, sau metode alternative de predare), recurgându-se de fiecare dată la concluzia facilă că studentul nu învață.

II.1.8. ISTORIA ȘI TEORIA ARHITECTURII

Foarte multe cursuri care aparțin acestei catedre precum:

Continuitate și discontinuitate în evoluția istorică a fenomenului arhitectural (I)
– antichitatea și evul mediu, an I, semestrul 1;

Limba arhitecturală (2), an II, semestrul 1;

Arhitectură - locuire - oraș, an II, semestrul 2;

Arhitectură tradițională în România, an III, semestrul 1;

Arhitectură - context - peisaj, an III, semestrul 1;

Arhitectură modernă și contemporană în România, an IV, semestrul 1;

sunt dublate de seminarii care se fac cu grupe individuale sau comasate câte două, la care se predă. Acest lucru face ca aceeași activitate care ar putea fi făcută de un profesor la curs (predarea pasivă) să fie făcută de 6 asistenți, ceea ce pune presiune nejustificată pe bugetul școlii, fiind nevoie să se mărească taxele, fără a se lua în considerare eficientizarea predării prin reducerea numărului de profesori care fac același lucru.

Conținutul cursurilor care țin de arhitectura în România (Arhitectură tradițională în România, Arhitectură modernă și contemporană în România) au un grad foarte mare de enciclopedism. Promovarea la aceste discipline se bazează doar pe memorarea excesivă de arhitecți, clădiri și anii în care au fost construite, fără a se lua în calcul că este mai important dezvoltarea unui spirit critic și a unei capacități de gândire proprie.

II.1.9. URBANISMUL

Elemente de mediu în urbanism, an I, semestrul 2;

Analiza morfo-tipologică urbană, an II, semestrul 1;

Formă urbană, an II, semestrul 2;

Tehnica proiectării urbane, an III, semestrul 1;

Proiect urbanism - PUD, an III, semestrul 2;

Doctrină urbanistică, an III, semestrul 2;

Proiect urbanism – PUD (1), an IV, semestrul 1 (în cadrul atelierului)
Proiect urbanism – PUD (2), an IV, semestrul 2 (în cadrul atelierului)
Structuri urbane, an IV, semestrul 1;
Proiect urbanism - partiu urbanistic, an IV, semestrul 1;
Compoziție urbană; curs + seminar, an IV, semestrul 2;
Proiect urbanism - PUD (1), an V, semestrul 1 (în cadrul atelierului);
Proiect urbanism - PUD (2), an V, semestrul 2 (în cadrul atelierului);
Proiect peisagistică, an V, semestrul 1;
Drept urbanistic, an V, semestrul 2.

Numai prin înșiruirea lor se poate observa un exces de materii de urbanism într-o facultate de arhitectură în cadrul unei universități care are și o facultate de urbanism.

Conținutul cursurilor este repetitiv, majoritatea cursurilor de urbanism reiau noțiuni predate anterior, dar se și suprapun cu cele ale altor materii cum ar fi Arhitectură - locuire - oraș, an II, semestrul 2, care ține de catedra de Istoria și teoria arhitecturii.

Cursurile tipărite și actualizate lipsesc, singurele materiale fiind niște cursuri care circulă pe grupurile de an de la anii mai mari, fără a fi prezente și pe site-ul facultății, și care nu sunt de cea mai bună calitate.

Și în acest caz găsim dovezile unui plan anacronic, rămas cu aceleași materii din anii '80, fără nici cea mai mică adaptare la schimbări radicale. Materiile de urbanism au rămas de când exista doar Facultatea de Arhitectura (sau Institutul de proiectare) neexistând profesia de urbanism autonomă. Acum există Facultatea de Arhitectură, dar și Facultatea de Urbanism în cadrul aceleiași universități, iar dacă ar fi să comparăm planul de învățământ al celor două facultăți o să observăm că este aproape identic (în afara câtorva materii și schimbări de denumiri ale aceluiași materii ca la arhitectură, predate de aceiași profesori).

Proiect urbanism – PUD:

Se face în cadrul atelierului la începutul unui proiect. Gândit ca o analiză a sitului și a împrejurimilor înaintea începerii unui proiect, în final se ajunge doar la realizarea unor planșe obligatorii pe care studenții și profesorii le tratează ca o bifare de activitate, neexistând o metodă de corelare în demersul de proiectare între analiza și studiul sitului și proiect. Mai mult, modul de realizare a unui PUD nu a fost studiat în școală, cu toate că se cere și la proiectele de urbanism, în care este tratat superficial.

Proiect urbanism - partiu urbanistic, an IV, semestrul 1:

Un caz de temă prost făcută este cel al proiectului de urbanism din anul IV, primul semestru, unde ni se cere să propunem construcții pe lacul Văcărești, zonă care este declarată arie protejată. Acest lucru denotă ruptura totală dintre școală și realitate, unde, de dragul exercițiului nu se ține cont de niciun context legislativ. Din aceste teme reiese și o slabă pregătire a eticii profesionale.

Proiectul de urbanism– an III, semestrul 1; curs TPU (Tehnica proiectării urbane)
– an III, semestrul 2:

Această inversare relevă inadvertențe în ceea ce privește logica desfășurării programei, unde proiectele ar trebui să fie date după predarea teoriei, nu invers. Proiectul de urbanism este pus în primul semestru, iar cursul „Tehnica proiectării urbane” în al doilea semestru.

II.1.10. PROIECT DE RESTAURARE, an IV, semestrul 2

Un proiect foarte scurt, de 4 ședințe dintre care prima este prezentarea, rămânând 3 ședințe de atelier în care să se realizeze un proiect de restaurare, ceea ce este absurd. Un proiect în 3 ședințe pare mai mult o bifare de activitate decât un demers pedagogic real. Într-un timp așa de scurt abia se poate realiza proiectul, foarte mulți studenți predând proiecte incomplete.

Dacă ar exista comunicare între catedre acest proiect ar putea foarte bine să fie făcut la atelier într-un mod decent și mai aprofundat, abordându-se totodată și o reconversie.

II.1.11. PRACTICA

Practica reia materii deja făcute, adăugându-se o excursie sau o vizită pe șantier și la sfârșit un examen sau o predare la fel ca la cursuri.

Din moment ce școala nu este legată deloc de exterior, practica este doar o materie în plus, o bifare de activitate doar pentru că așa trebuie, ci nu un demers pedagogic integrat în buna formare a studenților.

II.1.12. SCHIȚA DE SCHIȚĂ

Schița este un examen de 10 ore, care se dă de 2 ori + o restanță pe semestru, ține de materia de proiectare și vrea să testeze capacitatea noastră de a veni cu o idee de proiect într-un timp scurt.

În această școală, schița a rămas ca un rebut al unei vechi metode de învățământ a școlii pariziene Beaux Arts, forma ei modificându-se radical, rămânând mai mult o glumă, cu pretenția de tradiție.

Probleme:

- Aglomerarea orarului în 4 zile de școală pentru a lăsa a 5-a zi rezervată doar unui opțional și schiței. Orarul este uneori atât de aglomerat încât avem și 12 ore într-o zi din săptămână;
- Temele repetitive care testează același lucru de mai multe ori, de exemplu: afișul, spațiul public sau case pe marginea lacului, și un număr colosal de pavilioane;
- Lipsa de rigoare în modul în care e stabilită desfășurarea examenului, acesta fiind total nesupravegheat, ceea ce face să pară mai mult o mascaradă decât o testare;
- Neînțelegerea de către studenți a raționamentelor de notare și a criteriilor de evaluare care țin de subiectivitate;
- Schițele cu rezolvări foarte asemănătoare iau note prea diferite, ceea ce denotă și mai mult modul superficial în care se dau notele;

- Discrepanța între notele de atelier care sunt foarte mari în comparație cu cele la schiță care sunt foarte mici, cu toate că au o activitate comună;
- Testarea de fiecare dată cu precădere a capacității de a desena frumos, într-o lume în care nu se mai folosește acest mijloc de reprezentare; pare un examen de admitere reluat de 2-3 ori pe semestru;
- Criteriile de apreciere prezentate pe foaia de examen sunt derizorii și foarte interpretabile, care pentru fiecare profesor înseamnă altceva și într-un final se reduc la gust;
- Comisia de jurizare, la consultări nu este aptă să explice pe înțelesul studenților, în mod coerent diferența între 4 și 5, majoritatea studenților fiind nemulțumiți de explicații. În majoritatea cazurilor, profesorii dau explicații derizorii, care sfidează logica și bunul simț;
- Schițele reprezintă o problemă de promovare și pentru anii mai mari, care s-ar presupune că în urma parcurgerii și promovării a 3 sau 4 ani de atelier, ar trebui macar să fie apti de a rezolva o temă mult mai ușoară decât proiectele complexe din acești ani. Învățământul ar trebui să se bazeze pe rezultate în urma parcurgerii unui ciclu sau promovării unui an, iar schița demonstrează că acest lucru nu este tocmai așa, și arată și mai mult derizoriul notării și al examenului în sine.

II.2. CONCLUZIE PLAN DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Aceste câteva puncte problematice, din cadrul planului de învățământ actual al Facultății de Arhitectură din cadrul UAUIM București, scot în evidență, printre altele, următoarele concluzii:

- UAUIM este un sistem închis. Nu prezintă deschidere și dialog cu mediul exterior (realitatea fizică și profesională văzută în evoluția ei), ca dovadă stă programa și conținutul cursurilor care nu a fost schimbat substanțial de foarte multă vreme;
- Pare să lipsească înțelegerea faptului că învățământul de arhitectură se materializează în nivelul de pregătire al absolvenților, și al faptului că aceștia sunt produsul mediului exterior, mereu în schimbare (față de care UAUIM nu se deschide);
- Se confundă aspecte cantitative cu altele calitative în conceperea planului de învățământ. Astfel, informația este prezentată în forme diferite, nerelaționate între ele (multe cursuri/ seminarii/ proiecte/ lucrări de 1 sau 2 credite în locul unei grupări pe baza unor numitori comuni care să ofere studentului experiențe de studiu complete și eficiente);
- Lipsa unei viziuni la nivelul Universității, văzute că întreg. UAUIM nu e văzută ca o entitate în sine (fiindcă nu e văzută în relație cu mediul exterior), ci mai mult ca un mediu în care își desfășoară activitatea entități distincte (facultăți, departamente, catedre etc.). Acest lucru se reflectă în lipsa de coordonare între diferitele părți, alimentând inerția și îngreunând orice încercare de schimbare.

II.3. EVALUAREA CURSURILOR.

În conformitate cu prevederile din CAPITOLUL II din **LEGEA ASIGURĂRII CALITĂȚII ÎN EDUCAȚIE** din 2006, **Metodologia asigurării calității educației.**

Art. 7. - (1) Asigurarea calității educației este centrată preponderent pe rezultate.

(2) Rezultatele sunt exprimate în cunoștințe, competențe, valori și atitudini care se obțin prin parcurgerea și finalizarea unui nivel de învățământ sau program de studii.

Art. 11. - (1) La nivelul fiecărei organizații furnizoare de educație din România se înființează Comisia pentru evaluarea și asigurarea calității.

În anul 2012- 2013 această comisie din cadrul UAUIM nu a funcționat datorită lipsei președintelui de comisie.

CODULUI DREPTURILOR ȘI OBLIGAȚIILOR STUDENȚILOR UAUIM. CAPITOLUL III. DREPTURILE STUDENȚILOR:

(2) UAUIM va publica rezultatele evaluării cadrelor didactice de către studenți pe site-ul propriu, în format lizibil, în condițiile legislației în vigoare. Rezultatele vor conține centralizarea tuturor evaluărilor pentru fiecare profesor în parte.

Și CARTA UNIVERSITARĂ

Capitolul XVI DREPTURILE ȘI OBLIGAȚIILE STUDENȚILOR

Art. 85. (1) Studenții UAUIM au următoarele drepturi și libertăți:

i) Să primească și să completeze chestionarele de evaluare academică a cadrelor didactice, cursurilor, seminariilor și lucrărilor practice.

Menționăm că pe siteul facultății: <http://www.uauim.ro/> această evaluare este publicată doar la o singură materie.

Evaluarea cadrelor didactice și a cursurilor de către studenți ar trebui să se facă la sfârșitul oricărui curs prin chestionarele de evaluare împărțite de fiecare profesor studenților și doar câțiva profesori binevoiesc ca la sfârșitul cursurilor să împartă aceste chestionare, iar dintre aceștia doar un profesor își publică evaluarea pe site.

În lipsa chestionarelor, profesorii se sustrag evaluării, acest lucru fiind posibil deoarece nu există un regulament care să prevadă sancțiuni de orice fel, cadrelor didactice care nu își fac treaba.

Fără o evaluare a cursurilor și din partea studenților, Comisia pentru evaluarea și asigurarea calității, nu poate avea o imagine obiectivă și nepărtinitoare asupra oricărui nivel de calitate a materiilor, deoarece această comisie este alcătuită majoritar din profesori, care din spirit de colegialitate nu o să se deranjeze niciodată între ei cu remarci privind lipsa calității sau a competențelor.

Din acest motiv rezultatul evaluărilor este inexistent, deoarece de 7 ani de când este în vigoare legea asigurării calității nu a avut loc nicio modificare prin îmbunătățire a vreunei materii, dar și o lipsă totală de transparență cu privire la comunicarea oricărui rezultat al acestor evaluări.

În acest caz constatăm o neaplicare a legii asigurării calității, ce este în vigoare din 2006, și o lipsă de transparență în ceea ce privește rezultatul.

Această situație denotă lipsa celui mai mic interes de a asigura un învățământ de calitate și centrat pe student.

II.4. PROBLEME LEGATE DE CALITATEA CURSURILOR, A SEMINARIILOR ȘI A PROIECTELOR

Probleme de natură administrativă care influențează direct calitatea actului pedagogic, cum ar fi:

- lipsa locurilor în sălile de curs și seminarii;
- dezorganizarea și comunicarea deficitară;
- modificarea, de cele mai multe ori, a datelor stabilite pentru predare sau a examenelor fără consultarea tuturor studenților așa cum prevede regulamentul;
- afișarea notelor cu foarte mari întârzieri; la unele materii nu primim notele din seminarii nici după ce s-a susținut examenul din sesiune, promovarea în seminarii fiind obligatorie pentru posibilitatea susținerii examenului;
- lipsa consultărilor asupra notelor, iar când acestea există se fac anunțate ad-hoc cu puțin timp înainte de afișarea notelor, neexistând un orar prestabilit și comunicat cu un timp rezonabil înainte;
- absentismul total al asistenților de la unele seminarii cum ar fi geometrie descriptivă, unde vin doar pentru a da tema și a strânge planșele, cu toate că la seminar ar trebui să facem o lucrare îndrumată.
- suprapunerea predărilor, aglomerația excesivă a orarului.

Sunt prezente și probleme de fond ale conținutului și desfășurării procesului de învățământ:

- Prezența foarte scăzută la cursuri nu ridică niciun semn de întrebare profesorilor cu privire la calitatea cursurilor sau la competența lor pedagogică. Profesorii se mulțumesc „să își facă treaba” într-un mod sumar, fără să îi intereseze care este reacția auditoriului, cât de greu sau de ușor este perceput limbajul, cât de interesant se poate face un profesor, fără a vedea dacă studenții la curs se plictisesc sau sunt atrași de modul de predare sau de informația predată. Absenteismul masiv de la cursuri se explică în mod eronat și facil doar prin dezinteresul studentului;

- Promovarea scăzută (de exemplu în anul IV sunt doar 57 de integraliști dintr-un total de 363 studenți, reprezentând cu aproximație 16%). Nici măcar situația în care mai mult de jumătatea din numărul de studenți nu promovează la anumite cursuri nu ridică niciun fel de întrebare profesorilor, mulțumindu-se cu acuza : „studenții nu învață”. A da vina mereu pe student este un nonsens pedagogic și nu este în conformitate cu un învățământ centrat pe student;

- Criteriile de corectare și evaluare sunt foarte abstracte și interpretabile de către fiecare profesor (ca de exemplu: originalitatea, calitatea reprezentării grafice, valoarea ideii și originalitatea realizării grafice) și în unele cazuri lipsesc din teme de atelier, făcând astfel imposibilă o NOTARE UNITARĂ în cadrul atelierelor, cât și în cadrul materiilor cu ateliere: urbanism, proiect finisaje, restaurare. Totodată, există diferențe mari între calitate proiectelor și notarea lor. Aceste criterii sunt de asemenea și formale, punându-se accentul mai mult pe aparență sau cantitate, decât pe esență sau calitate. De cele mai multe ori aprecierea unui proiect se face după calitatea planșelor, a redactării proiectului

sau a frumuseții machetei. Un astfel de exemplu este proiectul de urbanism din anul IV, semestrul 1, unde pentru macheta de texturi urbane sunt acordate 3 puncte;

- Foarte multe cursuri au un conținut superficial, în care ni se prezintă poze la videoproiector, pe care se comentează păreri personale sau lucruri foarte generale, care nu țin neapărat de un învățământ superior;

- Mulți profesori foarte bătrâni care au trecut de multă vreme de vârsta pensionării sunt ținuti în școală chiar dacă abilitățile lor pedagogice lasă de dorit, și conținutul cursurilor este depășit. În cazul acesta cursurile sunt făcute mai mult pentru profesori cărora trebuie să li se dea ceva de făcut pentru a rămâne în școală, în loc să se urmarească un scop pedagogic;

- La numeroase cursuri se dau teme pentru acasă, sau rezolvarea unuei probleme sau proiect pentru o notă intermediară, fapt ce aglomerează excesiv timpul studentului, mai ales că acele teme trebuie rezolvate în afara programului și așa aglomerat;

- Temele care se dau la cursuri abordează noțiuni care ar trebui studiate la atelier, iar toate se aplică pe proiectele de atelier dar în afara atelierului, astfel o mare parte din complexitatea proiectului de atelier (ca de exemplu acustică, iluminat, eficiență termică) se studiază în afara atelierului. Această divizare aglomerează excesiv programa;

- Proiectarea nu mai îndeplinește rolul de sinteză a materiilor, iar materiile devin un loc în care toți profesorii ne învață proiectare. În acest fel, studentul nu mai are timp pentru atelier, dar nici pentru mulțimea de proiecte adiacente, care sunt numite în mod eronat lucrări sau studii. Această supraaglomerare îl face pe student să nu mai abordeze în mod serios nici atelierul, dar nici celelalte materii adiacente din lipsă de timp, mai ales că predările se suprapun. Rezultatul este unul în care studentul vede școala ca o mulțime de activități care trebuiesc bifate;

- Aceste teme adiacente sunt inventate odată cu aplicarea procesului Bologna în care trebuie să existe o evaluare pe parcurs, iar această evaluare pe parcurs pur și simplu a fost adăugată pe un plan preexistent, fără a ține cont de surplusul de timp necesar pentru rezolvarea temelor și fără niciun fel de adaptare. Aceste teme sunt dificile și necesită și mai mult timp din cauza unor cursuri excesiv de vechi, astfel încât studentul nu știe cum să rezolve sau de unde să își ia informația;

- Evaluare nu vine ca o logică în procesul de învățământ, în care profesorii ar trebui să tragă niște concluzii din evaluările pe parcurs (ponderea notelor în funcție de mărime). Faptul că doar un număr infim iau nota 9 sau 10 nu duce la nici o analiză critică cu privire la curs, la modul de predare etc. În acest caz nu există o altă logică a evaluării pe parcurs decât aceea de a bifa o activitate.

II.5. COMUNICAREA ÎNTRE CATEDRE

În virtutea autonomiei universitare care este transferată pe rând departamentelor, catedrelor, atelierelor și, în final, profesorului, se ajunge la o lipsă de coerență în organizarea procesului de învățământ. Fiecare catedră, implicit profesorul, are propria abordare a materiei, făcându-și propriul conținut în mod autonom. Acest fapt creează materii redundante care reiau informații și conținuturi din alte cursuri precedente, materii la care se predau noțiuni contradictorii, dar și materii cu un ridicat conținut de

balast nefolositor. Sunt unele cursuri care s-ar putea comprima într-o ora de curs, dar ele se întind pe tot semestrul.

Ceea ce se predă este lăsat la libera alegere a profesorilor, neexistând vreun fel de control al conținutului pedagogic (diferență între fișa disciplinei și ceea ce se predă în realitate). Din acest motiv se ajunge la situații în care există neînțelegeri și tensiuni între profesori la orice jurizare care are loc în comisii, cu rezultate care nu reflectă sau stabilesc o ierarhie a valorii.

Din această ignorare și excludere reciprocă, procesul pedagogic este afectat, studentul fiind subiectul unui proces de învățare haotic și fără structură logică. Iar una dintre cele mai importante catedre, cea a proiectării, în loc să reprezinte o sinteză a tuturor celorlalte discipline ajunge să le excludă. Astfel la atelier se ignoră complet problema structurilor, construcțiilor și finisajelor.

Nu există coordonare între catedre sau profesori, nici la nivel administrativ și nici la nivel educațional pedagogic. În aceeași săptămână se programează predări peste predări, parțiale și câte o lucrare neanunțată. Se crează astfel un mediu ostil și obositor pentru student.

Comunicarea între catedre este inexistentă, fiecare catedră acționează în mod autonom și autist, pentru că nu există un plan de bază, un scop comun al școlii. Acest fapt face ca materia predată să fie foarte prost structurată și ierarhizată, dar mai ales foarte redundantă.

II.6. CONCLUZII: UN ÎNVĂȚĂMÂNT DE CALITATE ȘI CENTRAT PE STUDENT

Credem că un învățământ universitar de calitate este acela care își justifică existența prin atingerea scopului, concentrându-și întreaga energie asupra formării studentului având în vedere deontologia și evoluția rapidă a meseriei. Această formare este posibilă doar atunci când există respectul față de ea însăși și față de produsul său (studentii). Prin respect se înțelege calitatea universității de a fi eficientă atât administrativ dar mai ales educațional, de a atrage și a forma cele mai bune cadre didactice, de a le evalua real, fără părtinire și de a face schimbările care se impun pentru atingerea performanței propuse.